



Questions et pensées chez le jeune enfant

Philippe Malrieu, M. Laurenties

► To cite this version:

Philippe Malrieu, M. Laurenties. Questions et pensées chez le jeune enfant. Bulletin de psychologie, 1966, 247 (XIX) (8-12), pp. 457-465. halshs-01101968

HAL Id: halshs-01101968

<https://shs.hal.science/halshs-01101968>

Submitted on 11 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



bulletin de **psychologie**

GROUPE
D'ÉTUDES
DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITÉ
DE PARIS

247 XIX 8-12



JANVIER 1966

Ph. MALRIEU, M. LAURENTIES

**Questions et pensée
chez le jeune enfant**

Questions et pensée chez le jeune enfant

par Ph. MALRIEU et M. LAURENTIES

Le jugement affirmatif le plus simple opère la traduction d'une réaction perceptive ou motrice sur le plan de l'information, et cette traduction passe par un comportement d'imitation, où il est possible de saisir deux composantes : l'adoption d'une attitude générale (de dénomination, de signification des affects par l'adjectif, de l'événement par le verbe), et la reproduction d'un mot défini, utilisé par l'adulte pour désigner telle réalité dans son contraste avec d'autres. (1)

« Avion », dit A. (2;4), en entendant un moteur : il s'agit de souligner l'événement intéressant en même temps que de marquer à autrui son savoir. Et cet événement intéresse l'enfant autant par son caractère relativement exceptionnel que par sa signification sociale — par le fait que le passage de l'avion est salué et commenté par l'entourage de l'enfant. « O fais ! » elle désire fermer elle-même une boîte de pions : il s'agit ici de manifester son désir en protestant contre le fait qu'on la prive de cet acte, à l'aide d'un verbe passe-partout, mais utilisé à bon escient, de telle sorte que l'adulte puisse comprendre la revendication de l'enfant — « ça bé » : elle ramasse une feuille que la psychologue avait laissé tomber.

Dans de tels emplois, le mot surgit par conditionnement, à la suite des expériences où l'enfant a été incité par l'adulte à répéter les sons qu'il venait d'émettre. Mais l'affirmation inhérente au mot exige autre chose que le conditionnement et l'imitation : l'intention de marquer à l'adulte un pouvoir, un désir, un savoir du sujet, en vue de modifier le comportement d'autrui à son égard.

Certaines réponses de l'enfant aux questions d'autrui témoignent d'un progrès important sur ces premiers jugements affirmatifs. A côté des réponses qui n'appellent que l'évocation de termes stéréotypés : Comment il s'appelle ? Pié (Pierre). Où il est ? — « Ti » (parti), on trouve des réponses en oui et non, qui marquent les débuts de la critique :

A. (2;4) : Il est jaune ? — « Non, ban, ouj » (non, il est blanc, il est rouge). Ces deux mots

ont été prononcés spontanément. L'enfant refuse une qualification et en propose deux autres, incorrectes d'ailleurs. Bien qu'il ne faille pas oser de telles réponses sous-estimer le n'importe quisme, il doit s'y trouver une comparaison implicite entre plusieurs possibilités, et le quasi-choix de l'une d'entre elles. On ne peut pas encore parler du sens de la norme, mais on s'achemine vers lui. L'enfant devient capable d'opposer une critique aux suggestions de l'adulte :

F. (1;7) : Tu veux aller voir papa ? « Est pas » (il n'est pas ici). — T. (1;9) : Tu fais un baiser à maman ? « non » — T. (2;0) : donne-moi le petit poussin. « est pas ».

Les questions de l'enfant lui-même sont la marque d'un troisième progrès. Il sait — d'un savoir attitude — que tous les objets ont un nom, qu'il y a une place affectée à chaque chose... mais il ignore le nom de tel objet, l'emplacement de cette chose. La question est le témoignage de cette ignorance, encore non réfléchie, et de la confiance en l'adulte, qui aura apporter le renseignement désiré. Elle suppose que l'enfant a dépassé les dénominations pseudo-métaphoriques, par lesquelles il accorde à des choses distinctes un même nom, selon des associations peu réfléchies et qu'il a dépassé les activités indifférentes au but : il fait preuve, en posant des questions, du souci de la norme différen-

(1) Treize enfants (5 filles et 8 garçons) ont été enregistrés périodiquement, tous les mois pour la plupart d'entre eux, dans des situations de : construction, dialogue, observation d'images et d'objets, encastements, récits, questions diverses, de 1 an à 4 ans. Ils sont observés tous les trimestres après 4 ans (cf Les formes temporelles du verbe chez le jeune enfant, *J. Psychol.*, 1964, n° 4, p. 386-7). La date d'enregistrement d'une tournure est évidemment postérieure à son emploi, mais le nombre et la diversité des propos laissent penser que l'écart temporel entre les deux ne doit pas être considérable.

ciatrice. De même qu'il apprend à chercher un objet, un emplacement, un procédé pour effectuer une combinaison, de même il apprend à demander — le nom, le lieu, le moyen, la raison de ce qu'il perçoit.

Or, l'avènement des questions s'effectue dans un ordre défini, et cet ordre est susceptible de nous renseigner, non seulement sur la construction des questions, mais encore sur un processus important de la formation de la pensée. Il indique, en même temps que l'évolution des intérêts de l'enfant, l'intégration des structures anciennes dans les structures nouvelles: les nouvelles recherches ne sont possibles qu'à la condition de s'appuyer sur un réseau solide de comportements plus simples: les questions *comment* et *pourquoi* ne peuvent apparaître qu'après que l'enfant a réussi à classer et à ordonner les réalités les unes par rapport aux autres. L'ordre d'apparition des questions doit fournir des indications sur cet aspect important de la pensée qu'est la recherche, l'investigation des relations.

L'ORDRE D'AVENEMENT DES QUESTIONS.

Il est difficile, au début, de définir le sens précis de certaines questions; la même tournure renvoie aussi bien à une chose qu'à un lieu, et seul le contraste des comportements permettra de définir l'intention de l'enfant. Ainsi A. (en retard sur le plan du langage jusque vers 2;6) emploie indifféremment à (2;4.5): *ça ?* et *là ?* *ça c'est ça ?* et *là* pour demander le nom des objets, mais: *ça ?* peut signifier aussi: *comme ça ?* *là ?* peut signifier *est-ce que c'est là ?* Employé avec un verbe, *ça* peut signifier ici: *ça ki* = *est-ce que j'écris ici ?*

Les premières tournures interrogatives relevées au cours des enregistrements de langage

sont les suivantes, chez un enfant présentant un bon développement général F. (1;11): «*qu'éque té ?*» (quand le psychologue lui montre un jouet) — «*comme ça ?*» il essaye d'emboîter des tonneaux — «*é ça ?*» (c'est ça) — (4 interrogations sur 120 «*propos*») — (2;0: «*toto Baci ?*» (est-ce l'auto de M. B., en montrant une image d'auto) (2 questions sur 90 propos) — (2;2): «*é ça ?*» (qu'est-ce que c'est ça ?) — «*où ils sont ?*» (2 questions sur 85 propos) — (2;3): «*où ?*» (1 question sur 90 propos) — (2;5): «*Tu viens ?* (Tu me le donnes ? — où ?)» (3 questions sur 110 propos) — (2;6): «*Oh là t'as vu ?* — *La tette ?*» (je la jette ?) — «*couleur de là ?*» (De quelle couleur est cet objet là ?) — «*Où il est papa ?* — *Qu'est-ce qui a écrit ?*» (qu'est-ce qui a écrit ?) — «*Le teval (cheval) il fait ?*» (comment il fait (cri) — *ça qu'est-ce que c'est ?* et *ça c'est ?*» (12 questions sur 140 propos). On peut classer les questions dans les rubriques:

- 1° dénomination: *é ça ? qu'est-ce que c'est ?* et *ça là ?*
- 2° Lieu: *Là ? où ?*
- 3° action: *tu viens ?* (verbe, sans mot interrogatif).
- 4° auteur de l'action: *qui ? qu'est-ce qui ?*
- 5° moyen, manière: *comme ça ? comment ?* avec *quoi ?*
- 6° but *pourquoi ?*
- 7° raison, cause: *pourquoi ?*
- 8° définition: *quel ?*
- 9° temps: *quand ?*

Ces questions ont été enregistrées à des dates très différentes selon les enfants, mais dans l'ensemble l'ordre est à peu près le même, comme l'indique le tableau I.

TABLEAU I

Ordre d'avènement des questions (entre parenthèses: l'intervalle en mois, entre la question *où ?* et les autres questions. A titre de comparaison, les faits notés par Cl. et W. Stern sur leur fille Hilda et leur garçon Günther).

| Garçons | Où | Verbe ? | Qu'est-ce ? | Qui ? | Comment ? | Pourquoi ? | Quel ? | Quand ? |
|----------------------|------|----------|-------------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|
| E | 1;10 | 2;0 (2) | 2;1 (3) | 2;1 (3) | 3;0 (14) | 3;1 (15) | | 3;7 (21) |
| F | 2;2 | 2;0 (—2) | 1;11 (—3) | 2;6 (4) | 1;11 | 2;8 (6) | | |
| L | 2;4 | 2;7 (3) | 2;11 (7) | 5;2 (34) | 4;0 (20) | 4;3 (23) | 4;10 (20) | |
| C | 2;9 | 3;2 (5) | 3;2 (5) | 3;7 (10) | 3;9 (12) | | | |
| R | 2;11 | 3;1 (2) | 3;5 (6) | 3;11 (12) | 4;1 (14) | 3;10 (11) | 5;5 (30) | — |
| Ph (très retardé) | 4;1 | 3;0 | 3;9 | | 5;2 | 4;7 | | — |
| Filles | | | | | | | | |
| B | 1;10 | 2;0 (2) | 2;3 (5) | 2;8 (10) | 2;9 (11) | 2;11 (13) | 3;0 (14) | 5;0 (38) |
| T | 1;11 | 2;3 (4) | 2;6 (7) | 2;11 (12) | 3;1 (14) | 3;1 (14) | 3;1 (14) | 3;9 (22) |
| G | 2;1 | 2;4 (31) | 2;6 (5) | 3;10 (21) | 3;3 (14) | 3;10 (21) | | |
| A | 2;4 | 2;4 (0) | 2;4 (0) | 4;3 (23) | 3;5 (13) | 3;5 (13) | 3;5 (13) | 4;7 (27) |
| M | 2;4 | 2;4 (0) | 2;6 (2) | 5;2 (34) | 5;2 (34) | 4;3—(23) | — | — |
| H.S | 1;9 | 1;10 | 1;6 | | 3;9 | 3;2 | | 3;9 |
| G.S | 1;4 | | 1;7 | | | 2;10 | | 2;11 |

Spontanément, les enfants emploieraient les questions de lieu plus tôt que les questions de nom, mais l'intervalle ne dépasse pas 7 mois. (Il se peut que les exercices d'encastrement aient motivé les questions de lieu.) L'intervalle le plus notable est entre les groupes des questions prochaines, qui portent sur des réalités présentes ou immédiates (lieu, action, nom) et les questions de représentation (com-

ment, pourquoi, quand), qui portent sur des processus cachés : il est rarement inférieur à 1 an.

Plus le niveau de développement des enfants est élevé et plus est précoce et important le nombre de questions du deuxième groupe. A. est une fillette au développement normal, F. un garçon au développement rapide, L. est en retard.

| A. | de 2 à 3 ans | de 3 à 4 | F. | 2 à 3 | 3 à 4 | L. | 2 à 3 | 3 à 4 |
|------------------------|-----------------|----------|---------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|
| 1 ^{er} Groupe | 61 | 67 | 1 ^{er} Gr. | 29 | 14 | 1 ^{er} Gr. | 14 | 35 |
| 2 ^e Groupe | 0 | 10 | 2 ^e Gr. | 3 | 29 | 2 ^e Gr. | 0 | 1 |

De 2 à 4 ans, le pourcentage du nombre de chaque question par rapport au nombre total des questions fournit des indications sur les intérêts des enfants. En moyenne, nous trouvons les résultats suivants :

| Où ? | Verbe ? | Qu'est-ce ? | Comment ? | Pourquoi ? | Qui ? | Quel ? | Quoi ? | Quand ? |
|------|---------|-------------|-----------|------------|-------|--------|--------|---------|
| 38 | 20 | 24 | 3 | 7 | 2,3 | 1 | 4,3 | 0,3 |

Mais il ne faut pas oublier que les cinq dernières questions n'apparaissent qu'après 3 ans, tandis que les trois premières sont déjà nombreuses dans la deuxième année.

Il est plus intéressant de noter les différences, dans l'emploi des questions, entre les enfants. Si on examine leur pourcentage par rapport au nombre total de phrases on obtient le tableau suivant (de 3 mois en 3 mois, de 2;0. à 4;0.).

TABLEAU II

| | 2;0 | 2;3 | 2;6 | 2;9 | 3;0 | 3;3 | 3;6 | 3;9 | 4;0 |
|----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| E | (55) | 41 | 17 | 24 | 28 | 25 | 24 | 22 | 23 |
| F | — | 15 | 29 | 10 | 21 | 11 | 7 | 22 | — |
| L | — | — | 11 | 9 | 17 | 7 | 9 | 0 | 13 |
| C | — | — | — | — | 7 | 0 | 5,5 | 3 | — |
| R | — | — | — | — | — | 17 | 27 | 29 | 5 |
| Ph | — | — | — | — | — | — | — | 17 | 2 |
| B | (25) | — | 20 | 31 | 33 | 16 | 4 | 35 | 9 |
| T | — | — | 14 | 12 | 4 | 5 | 21 | 19 | 8 |
| G | — | — | 36 | 0 | 30 | 0 | 16 | 0 | 15 |
| A | — | — | 21 | 10 | 10 | 8 | 16 | 18 | 7 |
| M | — | — | (50) | 14 | 4 | 2,1 | 3 | 6 | 7 |

Si on laisse de côté les premiers résultats, dénués de signification, on constate que les questions sont apparues plus tôt chez les enfants dont le développement linguistique est satisfaisant et sont plus nombreuses. Une étude plus serrée noterait que l'augmentation du nombre de questions est en relation avec certains traits caractériels, de nature très différente, qui se manifestent avec plus de force lors de certains enregistrements. C'est ainsi que la multiplication

des pourquoi peut être due à l'intérêt et à la curiosité, à une anxiété mêlée d'irritation (1).

(1) Chez la plupart des enfants, les questions sont à la 3^e personne. On ne trouve la première personne à (2,6), que chez quatre enfants et à (3) et (3,6), chez un seul. Le cas de B. fillette assez perturbée, est assez frappant : on relève chez elle, à (2,6), 5 questions sur 6 à la première personne et à (3), 6 sur 13. Nous n'insistons pas ici sur les relations de l'interrogation et de l'affectivité.

LES FONCTIONS DE L'INTERROGATION

Nous ne connaissons la nature d'un comportement que dans la mesure où nous le voyons intervenir, non seulement comme un instrument d'adaptation au monde, mais aussi comme l'instrument de résolution des contradictions internes qui arrêtent le développement du sujet. Il y a entre les deux fonctions des liens de réciprocité, des interférences plus ou moins complexes : c'est dans une désadaptation à l'égard du milieu que se révèle l'existence d'une harmonisation insuffisante des comportements, d'une contradiction dans la personnalité, mais il n'est pas moins vrai que la formation d'un conflit intérieur — dû par exemple aux relations interpersonnelles du sujet — peut entraîner des désadaptations sur le plan pratique.

Nous prendrons pour fil directeur, dans cette étude des conditions de l'interrogation, la notion de conflits simultanés ou successifs, qui requièrent, dans certaines circonstances du développement de l'enfant, le questionnement d'autrui. H. Wallon le remarquait déjà en 1924 : relevant l'antériorité des questions d'espace sur les questions de temps, il remarquait : « ce que l'enfant ne serait pas apte à chercher spontanément lui demeure étranger » (1). Cette spontanéité de la recherche vient à la rencontre de la possession de certains instruments (comme l'aptitude à percevoir les formes) et des difficultés à maîtriser ces instruments (l'inaptitude à comparer ces mêmes formes : dans un jeu d'encastrement, entre 18 et 30 mois, la conjonction de ces deux circonstances va pousser l'enfant à poser des questions sur la correspondance des éléments et des évidements correspondants).

I. — LES QUESTIONS DE LIEU.

Après que l'enfant, au début de la deuxième année, s'est passionné pour les déplacements quelconques d'objets, il en vient à s'apercevoir que certains déplacements — les rangements — obéissent à des normes ; il doit faire attention à la grandeur respective des éléments dans les emboîtements, à leur forme dans les encastresments. Ces normes, ce sont les adultes qui pour la plupart d'entre elles les font remarquer à l'enfant. Ils lui demandent aussi où est un objet, une personne, où il veut se rendre, où il s'est promené... La disposition des objets dans l'espace n'est pas seulement affaire d'activité pratique, elle dépend de conventions, d'exigences sociales, auxquelles l'enfant en vient à s'attacher (ritualisme). Il s'agit d'un ordre articulé par les consignes d'autrui, et que l'enfant apprend au travers des activités de collaboration. Le problème est pour lui, tout autant que d'atteindre un but pratique, de faire « comme il faut ».

C'est ce problème de socialisation du comportement pratique qui amène l'enfant à imiter les questions de lieu que l'adulte lui pose. Dans le jeu d'encastrement, l'enfant demande sans cesse : « é là ? (c'est là T. (2;0), où met (où faut-il le mettre ? E.B. (2;0). B. (2;6) : Et ça, et ça où le

met ?... le mets pas là ?... Le mets ça ? où te (je) mets ça ? tu mets pas ça ? où te mets ça, ma-dame ? ».

« Pour que le mot agisse, disait Wallon, il doit exister comme une réalité indépendante, ce qui suppose que soient intégrées les séries distinctes auxquelles il appartient » (ibid, p. 176). En effet le mot où ? n'est imité et dirigé vers autrui que dans la mesure,

1°) où il a pu être signifié grâce aux comportements de localisation effectués sous la direction d'autrui, dans une imitation du mouvement de ce dernier, et

2°) où l'enfant, se trouvant en face de difficultés, est amené à se tourner vers son guide pour les surmonter. Les « séries » : activité motrice, imitation motrice, imitation verbale, désir de se valoriser par la réussite, confiance en autrui, se rejoignent au moment de la difficulté, pour faire que les engrammes de la question de lieu, comprise au cours des dialogues antérieurs, soient mobilisés et utilisés.

La question effectue la synthèse, non seulement d'une activité pratique et d'une activité sociale, mais d'une pluralité d'attitudes, dominées par l'expérience de l'aide qu'autrui peut apporter lorsque l'enfant se trouve placé en face d'un échec, il a la conscience générale d'une règle, et le désir de s'y plier, mais il ne sait pas comment l'appliquer : ce conflit, première forme du doute, est le fondement de la question ; il est du même coup un des fondements essentiels de la recherche intellectuelle.

À la fin de la troisième année, la question où ? au lieu de porter sur l'orientation d'un acte prochain, relatif à des objets présents, concerne souvent des objets absents :

B. (2;9). « Où ils sont pour faire des O ? (cette périphrase désigne les crayons). (2;11) : où tu l'as trouvé ça ? (3;1). Où c'est la chose de là, le petit couver (couvercle) pour mettre là ? (Elle se souvient de certains objets, qu'elle avait vus un mois auparavant, étant en visite). (3;4) où il est le cartable ? (3;9) Une fois (il y a plusieurs mois) y avait une auto, avant, mais où elle est ? On lui parle d'un petit camarade : Mais où il est ? (à Paris). C'est où Paris ? C'est loin ou c'est pas loin ? »

Ces questions se forment, pour la plupart d'entre elles, à la suite de l'évocation conditionnelle d'un objet par la situation actuelle.

L'absence de l'objet provoque une « recherche sociale » — une demande d'information. La dernière question, sur l'éloignement de Paris, suppose la conscience représentative des zones proches et lointaines. Tandis que la question sur l'auto témoigne d'un souvenir localisé (avant).

Les problèmes posés par les encastresments étaient relatifs à une action paralysée par l'ignorance de l'enfant, et l'interrogation ressemblait à un appel à l'aide. Les derniers exemples sont

(1) L'interrogation chez l'enfant. *J. Psychol.*, 1924, n° 1, p. 171.

tout autres : ils proviennent de l'étonnement et de la déception provoqués par l'absence d'un objet — qui aurait dû être là. La question comporte toujours l'indication indirecte du désir de cet objet, mais l'accent est mis sur le souvenir, sur la représentation, et même, implicitement, sur les raisons de l'absence. L'enfant cherche davantage à savoir qu'à agir, et on trouve en ce type d'interrogation la manifestation d'une seconde caractéristique de la recherche intellectuelle : l'effort pour comprendre la différence entre deux situations. Un souvenir surgit, à l'occasion d'une dissemblance entre aujourd'hui et autrefois. La question de lieu vise à connaître la cause de cette transformation. Aussi apparaît-elle à la même époque que la question pour-quoi ?

Du premier type de questions de lieu au second, l'enfant est passé des attitudes dirigées par la recherche d'un but immédiat aux attitudes

tournées vers le passé, ou tout au moins l'utilisant. On trouve dans les questions l'un des facteurs qui ont pu faire évoluer l'enfant d'une étape à l'autre, puisqu'elles le situent en face de l'absent. Certains des exemples pris chez B. (2.9.3.1) peuvent apparaître comme des transitions entre les deux niveaux : « le petit couver » est évoqué, parce qu'il a été utilisé comme un jouet, parce qu'il a été lié à une action que l'enfant désirerait refaire aujourd'hui.

2. — LES QUESTIONS DE DENOMINATION.

Nous rangeons dans cette catégorie toutes les expressions : *é ça ? ça c'est ? qui c'est ça ? celui, que c'est ? qu'est-ce que c'est ça ?* qui ont pour fonction d'obtenir un renseignement sur le nom.

On les a relevées dans nos enregistrements, plusieurs mois après l'apparition des noms :

| | E. | F. | L. | C. | R. | Ph. | B. | T. | G. | A. | M. |
|--------------------------------|-----|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| Date d'apparition des noms .. | 1;2 | 1;3 | 1;3 | 1;9 | 1;9 | 1;4 | 1;3 | 1;5 | 1;7 | 1;11 | 1;4 |
| Notation de la question de nom | 2;1 | 1;11 | 2;11 | 3;2 | 3;5 | 3;9 | 2;3 | 2;6 | 2;6 | 2;4 | 2;6 |
| Différence en mois | 11 | 8 | 20 | 17 | 20 | 29 | 12 | 13 | 11 | 5 | 14 |

Si les noms ont pu être enregistrés à l'époque même où ils sont apparus, il n'est pas certain qu'il en soit de même pour les questions et la différence a pu être surestimée. Il reste vrai qu'elle correspond à l'allure du progrès linguistique ; elle est d'autant plus grande que le développement général de l'enfant est plus lent : plus faible par exemple chez C. que chez R., tous deux très lents au départ, mais C. rattrapera, vers 4 ans, la totalité de son retard. De même A., une des plus retardataires du début, rejoindra les enfants les plus en avance vers 3 ans, ce que traduit déjà le faible écart de 5 mois entre les noms et les questions. La faible différence notée chez F. est également l'indice d'un développement général excellent.

Le développement de cette question correspond à un complexe d'attitudes pratiques et interpersonnelles. On note d'abord l'imitation des adultes demandant à l'enfant de faire part de son savoir nominal : si l'enfant est fier de manifester son aptitude à reconnaître verbalement les objets, il doit se constituer en lui un désir, chaque fois qu'il échoue, d'acquiescer ce savoir. Les sujets observés, embarrassés pour reconnaître les objets représentés par des images, posent souvent la question *qu'est-ce que c'est ?* à leur propos. Mais on relève aussi une relation étroite entre le besoin de nommer et le besoin d'agir. Cette question est alors voisine de la question : *à quoi ça sert ? comment est-ce fait ?* E., à (2;5) joue à encastrer des ronds, des carrés, des étoiles. Il montre un carré : « *qué que c'est ça ? — un carré — pas là, ta un carré, ta un carré, ta un carré (ça c'est un carré : il*

prend les carrés). Maman, carré ! ta carré. Il est pas carré (il prend une étoile). Un rond, et là qué que c'est ça, et là ici, té c'est ça ? qué que c'est ça ? » Il semble que le nom lui permette de mieux distinguer les éléments, et par là d'agir avec plus de sûreté. Même remarque chez F. à (2;11). Et B. à (2;9), en présence d'un stylo ou d'une clochette qu'elle ne connaît pas, demande « *qu'est-ce que c'est ça ?* » Cette question sur le nom est aussi une question sur l'usage, car le premier est lié à des schémas pratiques tout autant qu'à une constellation d'autres noms. Aussi bien, lorsque la réponse est donnée à l'enfant, il éprouve un sentiment de familiarité, qu'il manifeste parfois émotionnellement : E. (2;5) regarde des images : « *qu'é que c'est ça ? — une bouteille — Ah ! la bouteille !* ».

Mais il ne faut pas sous-estimer l'intérêt que prend l'enfant à classer correctement les objets, à connaître le nom précis qui sert à les désigner. À 2;11 encore, E., au jeu d'encastrement, se fait redire le nom des divers éléments, rond, étoile, triangle... — Il émet, tout de suite après la question *qu'est-ce que c'est ?*, une hypothèse : *Q ? un artichaut ? ; Q ? une pomme ?*. Le ton interrogatif indique la présence d'un doute sur la réponse qu'il émet, et s'il se trompe, E. répète le mot prononcé par l'adulte : non, ce n'est pas une pomme, c'est une poire : « *Poire* ». — On est ici en présence d'une activité de catégorisation concrète, qui comporte un exercice de critique rudimentaire, explicitant l'effort de l'enfant pour éviter l'erreur.

Cette question est particulièrement fréquente aux alentours de 3 ans, à l'époque où les enfants ont un vif souci de différencier les objets et de

les reconnaître sous des aspects divers. A (3;6), les questions concernent beaucoup moins les noms, et beaucoup plus les mécanismes (question *comment ?*), et à (3;10) c'est la question *pourquoi* qui l'emporte. La question de dénomination correspond à la période où l'exploration verbale succède à l'exploration par les jeux de l'intelligence sensori-motrice. A chaque chose nouvelle doit correspondre un mot nouveau, qui la différencie et l'individualise. Mais quand le monde des objets familiers a trouvé sa nomenclature, l'intérêt de l'enfant va vers leur utilisation dans des combinaisons à la fois techniques et ludiques, et c'est sur elles que portent les questions.

Le complexe des attitudes qui commandent la question *qu'est-ce que c'est* peut être défini comme la synthèse d'un besoin de se reconnaître dans le monde des choses grâce à un réseau de termes différenciateurs, du souci de parvenir au niveau du savoir d'autrui et d'une activité de classification axée sur les conventions sociales.

3. — COMMENT ET POURQUOI.

Les stéréotypes comme *il faut, comment il faut faire*, sont notés vers 3 ans, quand l'enfant acquiert le sens de la règle à suivre dans l'exécution d'un travail. Ils sont relatifs au moyen. La question *pourquoi* est relative à la fin des actions. Ces expressions apparaissent 15 à 18 mois après les premières activités pratiques complexes, au cours desquelles l'enfant est amené à réfléchir à l'articulation de la fin et des moyens. C'est qu'il commence par exprimer ses comportements de construction en juxtaposant les jugements, ce n'est qu'ensuite qu'il marque le lien qui unit ses actes par les mots *pour* et *comment*.

E. (2;11) joue avec une auto : « j'ouvre la porte, il porte des roues, il va marcher, il va poser ça Manuel (E.), joli ! regarde ce que je fais, moi, j'attrape le volant, etc... ».

E. (3;2) joue avec des pions : « c'est pour faire une maison, maintenant les images, il faut les arranger... regarde comment je fais, tu ne sais pas le faire comme moi, regarde où je le mets... je vais commencer maintenant moi. Après ça... Celui là il faut que je mette... c'est pour mettre la cocotte... ».

A (3;2), on voit E. se préoccuper de justifier ses actes en indiquant le but qu'il poursuit : les analyser (*maintenant... après*), les démontrer aux yeux d'autrui (*regarde comment je fais*). Il a pris conscience de ce qu'il faut faire, et il commence à contrôler son geste en fonction du modèle qu'il se propose.

La question *comment ?* apparaît (à la même époque que l'expression *comme ça*), quand l'enfant ne parvient pas à maîtriser un mécanisme. E. (3;4) fait des constructions : « je vais les faire comme ça, comme ça on fait les ponts ». Puis, se heurtant à une difficulté : « comment on les met les jaunes ? » Ici encore, nous voyons se rejoindre le désir de la réussite pratique et le souci d'obéir à la règle admise par les autres.

L'emploi du mot *on* indique bien la référence à une convention. De même B. (2;11) : *comment on fait ?* T. (3;1) : *comment on fait pour faire la maison, comment on va faire ?* (jeu de construction).

La question *pourquoi* est d'une autre nature : elle concerne d'abord les intentions d'autrui et peut être rapprochée des questions à la deuxième personne, par lesquelles l'enfant s'enquiert des états psychologiques d'autrui.

Ces questions sont révélatrices des progrès des attitudes de l'enfant à l'égard des personnes. Dans une première période, il commence par les prendre à témoin des événements — notamment de ses propres actes — à l'aide d'expressions stéréotypées directement imitées d'autrui, et qui ressemblent fort à des interjections : B. (2;1) : « T'as vu ? E. (2;2) : *Regarde l'auto, elle est belle, t'as vu ?* ».

Bientôt apparaît le sentiment qu'il y a en autrui des intentions cachées : ses gestes donnent lieu à des hypothèses opposées et l'enfant craint d'être frustré : B. (2;6) : « Tu vas partir ? (2;11) Où tu vas ? (Elle craint le départ de la psychologue). (3;1) Tu la vois pas ? (3;4) Je t'ai pas fait mal ? » Par ces questions, l'enfant marque qu'il tient compte des sentiments et des vouloirs d'autrui, tout en se préparant à agir sur lui au cas où ils iraient contre son propre désir. De même, il s'informe auprès des adultes pour savoir ce qu'il doit faire, s'il a bien fait : F. (2;6) « Le tête ? (je le jette ?) (2;7) Ta va comme ça ? B. (2;3) e ta va ? (ça va ?) ».

Dans la quatrième année des questions beaucoup moins égocentrées font leur apparition : l'enfant s'informe sur des événements passés qui concernent autrui.

B. (3;9) « Comment il te l'a cassé ? T'as eu la main coupée ? E. (3;2) Où tu l'avais achetée ? » Il est parvenu au niveau de la représentation, et sans doute imagine-t-il les actes d'autrui en l'identifiant à lui-même, mais la question qu'il pose ne vise pas une satisfaction personnelle, témoigne d'un intérêt à autrui en tant que tel. L'égocentrisme de structure de ces questions n'exclut pas une préoccupation altérocentrique, caractéristique du niveau représentatif.

La question *pourquoi* se situe, dans ses premiers emplois, au deuxième niveau. Elle concerne les actes d'autrui dont l'enfant ne saisit pas le but, parce qu'ils sont surprenants, et même inquiétants.

F. (2;11). Sa mère a mis une tartine dans le four : « Pourquoi elle est dans le four ? pourquoi as mise ? Pour que le beurre fonde — Pourquoi elle fonde ? »

B. (3;0) « Pourquoi t'as mis tout ça là ? — Pour que ça ne casse pas. — Ça va pas casser ? (3;1). Elle a trouvé un chiffon dans un sac à main : Pourquoi t'as mis un chiffon ? » (questions plusieurs fois répétées au cours de l'enregistrement). Le schéma finaliste est bien constitué, et il tend à s'appliquer à toute chose. C'est l'époque où l'enfant réalise avec ses jouets des symboles fictifs du monde vécu. Les activités d'autrui comme les siennes propres se trouvent

dominées par un principe artificialiste, qui sous-tend les emplois du mot *pourquoi*.

On le trouve employé, après 3 ans, à propos des images. A la description énumérative des objets qu'elles représentent succède la phase des descriptions dynamiques, où les personnages sont saisis dans leurs activités finalistes ; ces questions sont du niveau représentatif :

F. (3;0) regarde une histoire de Tintin. Il pose en une heure 22 *pourquoi* : « Pourquoi le Monsieur méchant a lancé la bouteille ? Pourquoi il tue le serpent ? Pourquoi Tintin i rentre ?, etc. ».

On peut se demander si certains *pourquoi* ne prennent pas une signification de causalité efficiente, car ils semblent renvoyer, non pas à une fin, mais à un événement antérieur. La réponse que leur donne l'adulte n'est pas pour, mais parce que. Dans la série des *pourquoi* de F. (3;0), on en rencontre 5 de ce type : « Pourquoi a peur Milou ? Pourquoi le lion ne man (ge) pas ? Pourquoi il est guéri ? De même chez B. (2;11) : Pourquoi c'est cassé ça ? (3;1). Pourquoi il tombe (3;9). Pourquoi il s'enlève pas le capuchon ?

Pourquoi elle est coupée l'autre boîte ? » L'événement remarqué dans ces exemples, est un résultat, et la question semble porter sur les phénomènes qui en ont provoqué la production. La préoccupation finaliste est toujours présente : l'étonnement concerne toujours un rapport de moyen à fin, mais l'interrogation n'est plus prospective mais rétroactive, portant soit sur l'origine technique d'un phénomène observé, (questions de B), soit sur les raisons psychologiques de la réaction d'un sujet (questions de F).

La question *qui ?* apparue à peu près en même temps que la question *pourquoi*, témoigne du même souci de marquer la dépendance des événements, mais en insistant sur la responsabilité d'une personne. B. (2;9) « qui l'a taté ? (cassé) ça ? (3;1) qui l'a acheté ? E. (2;11) : qui c'est qui a déchiré ? Qui l'a sorti ? F. (3;2) : Qui c'est qui a griffonné ? » A l'imitation des parents s'adressant à lui pour connaître le coupable, l'enfant s'enquiert de l'auteur du délit, parfois aussi de l'auteur d'un acte positif. Nous sommes en présence de questions causales mais liées à l'efficacité d'un sujet.

Le tableau III résume les remarques qui précèdent :

| Niveau | Conduite originaire | Obstacle rencontré | Doute sur | Questions |
|------------------|---|---|--|-----------------------------------|
| Préreprésentatif | 1. Rangements primaires d'objets | Ignorance du lieu où « il faut » placer, chercher l'objet | L'acte à venir du sujet | Où ? |
| | 2. Différenciation perceptive et verbale | Ignorance du nom. | Le rattachement de l'objet à un groupe | Qu'est-ce que c'est ? |
| | 3. Combinaisons d'objets selon une règle | Ignorance du procédé | Le moyen | Comment ? |
| | 4. Jeux, collaboration entre l'enfant et les autres | Ignorance de l'intention d'autrui : indice ambigu chez autrui | L'acte à venir de l'éjet | Tu (fais) ? pourquoi tu (fais) ? |
| 3 ans | 5. Activités complexes sur les objets | Ignorance sur la place actuelle d'un objet absent. | Un phénomène absent | Où ? |
| | 6. Récits | Ignorance sur un événement passé | Un événement inconnu | Tu as (fait) |
| | 7. Activités artificialistes | Ignorance de l'auteur, de la cause d'un acte | La cause d'un événement | Qui a fait ? Pourquoi on a fait ? |

LES QUESTIONS ET LES PREMIÈRES FORMES DE LA PENSÉE

Si l'on essaye de saisir la place des questions dans l'ensemble des comportements de l'enfant, de 18 mois à 4 ans, on les voit jouer un rôle important dans l'avènement d'une première forme de pensée, que l'on pourrait appeler pré-

représentative. Mais ce rôle, elles ne le jouent que dans la mesure où elles viennent dans le cadre de comportement interpersonnels définis.

Il est certain que la pratique est au fondement des premières questions, et qu'elles tendent à obtenir des satisfactions. « Où ? » n'exprime pas dans les premiers temps, dit W. Stern, une exigence de savoir objectif, mais un désir très subjectif

de possession » (1), ou (ajouterons-nous) un besoin de situer, soit que l'enfant cherche l'emplacement de l'objet, soit qu'il cherche l'objet lui-même. De même les questions de dénominations, on l'a vu, sont fondées sur la différenciation sensori-motrice et technique des choses, et les premiers comment supposent les exercices de combinaisons pratiques qu'exigent les jeux de construction, tandis que les premiers *pourquoi* sont relatifs à la crainte que provoquent des actes inaccoutumés. C'est bien dans les difficultés de l'action que se trouve l'une des sources des questions.

Mais la motivation inhérente à la question ne rend nullement compte de la possibilité de poser la question : de la structure du comportement d'interrogation (2). Les analyses précédentes suggèrent qu'au delà des visées pratiques, ou plutôt dans un processus de « composition » qui la relie à celles-ci, il faut tenir compte d'une vie interpersonnelle complexe pour comprendre que l'enfant soit en mesure de poser des questions.

Une première attitude interpersonnelle réside dans l'imitation de l'adulte posant des questions à l'enfant — au sujet de ce qu'il « veut » faire, du nom des objets, etc. De même que l'enfant retourne à l'adresse d'autrui les jugements à la deuxième personne qu'autrui utilise en lui parlant, de même fait-il pour les attitudes, les intonations et les mots interrogatifs, sur le fondement d'une identification à autrui qui est le principe de la socialisation des comportements.

Mais l'interrogation suppose chez l'enfant une autre attitude, faite du contraste entre la confiance en l'adulte et le doute sur son propre savoir. Il n'est pas rare qu'il dise, au cours de la 3^e année : *sais pas, peux pas* (B. 2;0-2;4-2;6... : encastrier un élément, mettre la poupée dans la voiture, écrire, nommer un objet, une couleur, etc.). Il se tourne vers l'adulte, qui lui sait, pour apprendre ce qu'il doit faire, ou dire.

Car ce doute sur soi, est accompagné de la conscience vague, pratique, qu'il y a des règles nécessaires qui régissent les comportements : il y a un ordre à suivre dans la recherche d'une place ou d'un objet (par exemple dans les encastresments) ; il y a pour des choses différentes des noms différents ; il y a, à tout acte d'autrui des fins plus ou moins apparentes. Cet ordre, l'enfant le découvre grâce à autrui, et c'est vers lui qu'il se tourne pour le connaître : c'est un ordre indistinctement objectif et social.

Si l'enfant retourne vers autrui le comportement d'interrogation, c'est donc en raison, non seulement du besoin d'imiter, qui à lui seul n'explique rien — n'explique pas davantage que les affects — mais en raison surtout de la relation de dépendance de l'enfant à l'égard de l'adulte.

Cette attitude joue un rôle important dans l'avènement de la pensée. Elle fait passer d'un comportement pratique subconscient à un comportement conscient de situation. Poser la question où ? témoigne d'une hésitation entre deux actes ; il s'agit, en même temps que d'un doute sur l'acte à accomplir, de la prise de conscience qu'il y a plusieurs possibilités. De même, par

la question de dénomination, l'enfant indique qu'il a souci de différencier l'objet nouveau des objets connus ; par la question *pourquoi*, il marque sa préoccupation de comprendre la signification de l'acte d'autrui.

Ce sont là des témoignages d'une pensée rudimentaire ; on y trouve en effet :

1°) l'inhibition d'une réaction automatique spontanée, un début de différenciation, un début de contrôle du geste, de la parole ;

2°) la mise en relation, la confrontation encore sourde de deux gestes, de deux interprétations possibles ;

3°) le sentiment qu'il y a une norme (de construction, de dénomination), et qu'il y a une possibilité d'erreur.

On voit combien ces comportements sont tributaires des rapports interpersonnels. C'est dans la mesure où l'enfant cherche à obéir aux prescriptions d'autrui qu'il est amené à constater les risques d'erreurs, à reconnaître qu'il ne sait pas, à poser une question.

Mais c'est une forme primitive de pensée. Wallon le remarque, poser une question va en sens inverse d'une recherche personnelle. Il n'y a pas d'observation, pas de comparaison des formes à encastrer, des objets à dénommer, des gestes d'autrui à signifier. L'enfant manque du pouvoir d'insérer des phénomènes présents dans des représentations, qui permettraient leur analyse et leur interprétation. C'est ailleurs, du côté de la vie imaginative, qu'on trouverait l'avènement de ces dernières. Il reste qu'une conquête importante a été réalisée : la vie sociale a donné le sens de la norme, de l'éventualité de l'erreur, a permis à l'enfant d'intérioriser la critique — la question en est un premier témoignage.

QUESTIONS ET REPRESENTATION

On peut avec Stern (3) parler d'un deuxième âge de l'interrogation, après 3 ans, à l'époque où se développent les subordonnées. Ce qui caractérise les questions « représentatives », c'est qu'au lieu de concerner des activités prochaines, elles portent sur un fait absent, qu'il soit situé dans le présent ou dans le passé :

a) où se trouve aujourd'hui l'objet observé autrefois ?

b) que s'est-il passé autrefois ?

c) qui ou quoi se trouve à l'origine du phénomène observé ?

(1) *Die Kindersprache*. 4^e édition, Barth. Leipzig, 1928, p. 213.

(2) L'interrogation peut contenir une nuance d'anxiété, de colère, de crainte, de fierté, de désir : comme tout jugement affirmatif ou négatif. L'émotion ne peut rendre compte de l'attitude caractéristique du questionneur.

(3) Loc. cit. p. 214. Il distingue aussi parmi les *pourquoi*, ceux qui signifient : pour quoi faire ? (*Wozu*), et ceux qui signifient : d'où vient que ? (*Woher*).

Il s'agit dans toutes ces questions d'un effort pour relier le passé et le présent. Dans le premier cas, l'enfant note la différence entre ce qu'il observe et ce qu'il avait observé, et s'informe sur elle. Dans le deuxième, il cherche à provoquer un récit. Dans le troisième il s'efforce de connaître le comment et la cause d'un phénomène présent.

Ce n'est pas le lieu ici d'examiner l'ensemble des conditions qui permettent à l'enfant de s'intéresser à son passé : on verrait le rôle important joué par la vie interpersonnelle et le besoin d'élaborer des récits de personnalisation devant autrui. C'est dans le cadre de ces mises en relation sur le plan des affirmations que se forme l'aptitude à poser des questions représentatives.

Leur signification dans le développement intellectuel, c'est qu'elles indiquent le besoin de l'enfant de se situer dans le temps. Quand B. (3;9) demande : « il y avait une auto, avant, mais où elle est ? C'est où Paris ? c'est loin ? ou à (3;7) : *T'as eu la main coupée ?*, ou encore : *Pourquoi elle est coupée l'autre boîte ?* », derrière toutes ces questions on perçoit la préoccupation de reconstituer les événements qui sont à l'origine des phénomènes perçus — et chez cette enfant inquiète on peut se demander si ces questions ne renferment pas quelque nuance d'anxiété à l'égard d'événements perturbateurs. En face de tels événements, la fonction des questions représentatives est de permettre à l'enfant de ne pas s'étonner, de comprendre l'enchaînement des faits, de retrouver la normalité, de se réadapter par la pensée, en provoquant de la part de l'adulte l'explication attendue.

**

Pour qu'apparaisse l'interrogation, il faut — comme pour toutes les autres fonctions linguistiques — le jeu dialectique d'une pluralité d'attitudes et de comportements de niveaux divers :

— La couche des comportements pratiques et interpersonnels qui permettent à l'enfant de s'adapter sur le plan sensori-moteur et affectif ; et, parmi les comportements interpersonnels, les premiers discours, par lesquels l'enfant désigne

les objets et les événements qui l'intéressent à l'aide de monorèmes.

— La constatation d'un échec de ces comportements d'adaptation élémentaires, d'une incapacité à réussir là où l'adulte réussit, de l'ignorance d'une norme, d'un nom, d'un comment ou d'un pourquoi : (je sais pas). C'est, bien souvent, l'adulte qui amène l'enfant à en prendre conscience.

— la confiance en l'adulte, qui, lui, sait tout ce que l'enfant ignore ; l'imitation de l'adulte jusque dans son attitude et ses formules interrogatives, l'effort pour s'identifier à lui, en vue précisément de surmonter l'échec et l'ignorance, grâce à la réponse qu'il donnera à la question.

— la conscience sourde qu'il y a plusieurs possibilités, que ce peut être ceci ou cela, qu'il ne faut pas agir immédiatement, qu'il faut s'adresser à autrui auparavant.

L'interrogation survient pour réorganiser les comportements pratiques ou interpersonnels primitifs en fonction des normes sociales, lorsqu'ils n'ont pas réussi à adapter l'enfant à ces normes.

Elle est donc tributaire, dans son développement, et des comportements pratiques (exploration de l'espace, utilisation de moyens, visée de buts), et des comportements interpersonnels (imitations techniques, linguistiques), et de l'apprentissage de normes (il faut faire, dire, « comme ça »). Certains types de vie familiale favorisent plus que d'autres l'acquisition de l'attitude questionneuse, de tel ou tel type de question.

Son importance dans l'avènement de la pensée est considérable : elle représente la première forme de recherche intellectuelle, orientée par le souci de subordonner les actes à une norme différenciatrice. Elle évoluera profondément, et déjà les questions représentatives nous montrent au delà de 3 ans comment l'influence de conquêtes intellectuelles effectuées en marge de l'interrogation (le récit notamment) peuvent en modifier le sens. Mais elle gardera toujours ce caractère — qui est au cœur de l'activité intellectuelle — d'être le pressentiment de possibles opposés, et de se tourner vers autrui pour échapper au doute.